

Anna Frąckowiak

## **ANDRAGOGICZNE PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ DLA DOROSŁYCH – REFLEKSJE PRAKTYCZNE**

W artykule zawarto własne spostrzeżenia i przemyślenia, które nasunęły się w trakcie zajęć, jakie przeprowadziłam na kursach w zakresie andragogiki, dla nauczycieli i dyrektorów szkół dla dorosłych. Organizatorem dwóch edycji kursów było toruńskie Centrum Kształcenia Ustawicznego.

Kursy prowadzone w CKU odbyły się w grudniu 2004 (kurs doskonalący „Specyfika nauczania dorosłych”) i październiku 2005 roku (kurs kompetencji andragogicznych). W trakcie kursu doskonalącego realizowane były następujące przedmioty: specyfika nauczania-uczenia się dorosłych, dynamika pracy grupy dorosłych, organizacja procesu kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, metody aktywizujące w kształceniu dorosłych, miejsce kształcenia ustawicznego w polityce oświatowej Unii Europejskiej. Natomiast na kurs kompetencji andragogicznych składały się następujące przedmioty: kształcenie ustawiczne w praktyce zagranicznej, komunikacja interpersonalna, doradztwo, metodyka pracy andragogicznej, *public relations*, metodyka pracy oświatowej, marketing i zarządzanie w edukacji dorosłych, samokształcenie nauczyciela i ucznia. Zajęcia prowadzone były w formie wykładów i ćwiczeń. Prowadzącymi zajęcia były dwie osoby pracujące w CKU (metodycy) oraz pracownicy naukowi UMK w Toruniu.

Na pierwszą edycję kursów zgłosiło się 50 osób, na drugą mniej niż 20. Byli to nauczyciele i dyrektorzy z Centrów Kształcenia Ustawicznego oraz Centrów Kształcenia Praktycznego i innych szkół dla dorosłych głównie z terenu Polski północnej. Z okazji skorzystali również nauczyciele toruńskiego CKU.

### **1. Brak podstaw prawnych – przeszkoda w doskonaleniu nauczycieli dorosłych**

Nie ulega wątpliwości, że osoby pracujące z uczącymi się dorosłymi powinny mieć do tego odpowiednie przygotowanie. Edukacja dorosłych różni się bowiem od edukacji dzieci i młodzieży, choć razem stanowią całościowy system edukacji ustawicznej. Wiadomo również, iż postawa wobec dalszego uczenia się i przekonanie o własnych możliwościach wyrasta często jako prosta kontynuacja osiągnięć edukacyjnych wieku dziecięcego i młodzieńczego.

Dorośli uczą się inaczej<sup>1</sup>. W tym celu skonstruowana została dydaktyka i metodyka kształcenia dorosłych, inna też jest filozofia i założenia będące podstawą edukacji dorosłych. Niestety, polski system prawa oświatowego nie reguluje w sposób formalny ani kwestii edukacji dorosłych (brak odpowiedniej ustawy<sup>2</sup>), ani przygotowania andragogicznego nauczycieli. Nie ma bowiem wymagań prawnych, by nauczyciele dorosłych byli z przygotowania specjalistycznego andragogami. Z kolei specjalizacje andragogiczne w polskich uczelniach kształcące studentów przygotowują raczej organizatorów edukacji dorosłych lub doradców, a nie osoby mogące nauczać w szkołach dla dorosłych.

Z powyższych względów uczestnictwo w kursach andragogicznych nie cieszy się aż tak dużą popularnością, jak powinno. Uczestniczą w nich zwykle nauczyciele i dyrektorzy szkół dla dorosłych, którzy są zainteresowani podnoszeniem swoich kwalifikacji, doskonaleniem zawodowym lub chcą zdobyć dodatkowe kwalifikacje i zaświadczenia potrzebne do awansu zawodowego.

## 2. Wymagania uczestników

Nauczyciele decydujący się na uczestnictwo w kursach andragogicznych są raczej zainteresowani i chętnie uczestniczą w różnych oferowanych im zajęciach, jak również zapoznają się z metodami aktywizującymi. Zwykle jednak oczekują konkretnych wskazówek i nowych rozwiązań metodycznych pod kątem przedmiotu, który prowadzą. Nie zawsze jest to możliwe podczas zajęć kursowych, tym bardziej że uczestnikami są nauczyciele różnych przedmiotów. Zatem treści kursu i propozycje metodyczne muszą być dobrane tak, by mogli z nich skorzystać i zastosować w swojej pracy.

Trzeba przyznać, że nauczyciele są bardzo aktywnymi i dociekliwymi uczestnikami zajęć, bardzo lubią uczestniczyć we wszelkich formach warsztatowych. Dlatego większość treści teoretycznych była poparta ćwiczeniami, podczas których nauczyciele mogli lepiej opracować nabytą wiedzę i zastosować ją w konkretnym przykładzie, czy też pomyśleć o jej zastosowaniu w swojej pracy. Równie ważnym i bardzo cenionym przez nauczycieli elementem zajęć było dzielenie się swoimi doświadczeniami. Nauczyciele opowiadali o różnych sytuacjach i projektach, jakie realizowali ze swoimi uczniami na poszczególnych zajęciach. Mówili o swoich sukcesach, ale i problemach, jakie napotykali w trakcie realizacji określonych przedsięwzięć.

Okazuje się, że często jest tak, iż zarówno nauczyciele, jak i dorośli uczniowie mają bardzo dobre i ciekawe pomysły na uatrakcyjnienie zajęć czy zrealizowanie jakiegoś praktycznego projektu. Niestety, najczęstszymi czynnikami hamującymi, a cza-

<sup>1</sup> Jak wskazuje dobitnie tytuł książki A. Matlakiewicz i H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Toruń 2005.

<sup>2</sup> W kwietniu 2003 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu opublikowało „Strategię rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010”, w której zresztą kształcenie ustawiczne zawężono tylko do edukacji dorosłych.

sem uniemożliwiający wdrożenie tych pomysłów jest brak pieniędzy oraz nieprzychylność dyrekcji. O ile czynnik ludzki trudno jest ominąć (dyrekcja nieprzychylna zmianom, bardziej konserwatywna raczej nie da się przekonać), to finansowy może sprawić mniejszy kłopot niż mogłoby się wydawać. Dziś można skorzystać z funduszy europejskich. Wiele dużych i długofalowych projektów edukacyjnych realizowanych jest choćby z EFS (Europejski Fundusz Społeczny), którego jednym ze strategicznych celów jest rozwój edukacji ustawicznej. Natomiast w kwestii pozyskania funduszy na projekty o mniejszej skali warto by wykorzystać sponsoring. Stąd ujawniła się jedna z potrzeb edukacyjnych – warto zapoznać nauczycieli dorosłych ze sposobami zdobywania pieniędzy od sponsorów – jak ich poszukać, jak nakłonić do sfinansowania przedsięwzięcia, jak dobrze napisać wniosek o finanse czy o granty. W Stanach Zjednoczonych zajęcia tego typu realizowane są przez amerykańskie uczelnie w ramach szkół letnich dla nauczycieli różnych szczebli kształcenia. Takich treści nie ma natomiast w polskich kursach przygotowania andragogicznego, a faktem jest, iż w dzisiejszych czasach nie można liczyć tylko na budżet, jeśli chce się robić coś ciekawego i nowego.

### 3. Pożytki płynące z zastosowania niektórych metod kształcenia

Cele, jakie chciałam osiągnąć podczas prowadzenia zajęć z nauczycielami i dyrekcją szkół dla dorosłych, dotyczyły przede wszystkim zaktywizowania uczestników zajęć oraz nauczenia ich konkretnych metod, które mogliby wykorzystać w swojej pracy. Aspekty teoretyczne zajęć są dla nauczycieli zwykle mniej ciekawe i wymagają większego skupienia, ponieważ są trudniejsze w odbiorze. Teoria jest jednak niezbędnym elementem kursów andragogicznych, ponieważ stanowi bazę dla licznych nauczycielskich działań, a ponadto pozwala na lepsze zrozumienie własnej praktyki oraz samych uczących się dorosłych i specyfiki ich kształcenia. Nauczyciele zwykle starali się odnosić teorię do swoich własnych doświadczeń zawodowych, o co zawsze ich prosiłam podczas zajęć.

Jednym z większych moich osobistych odkryć podczas prowadzenia zajęć był fakt, iż mogłam zastosować różne aktywizujące metody kształcenia, które znalazłam w literaturze i poradnikach metodycznych, oraz sprawdzić je w rzeczywistości. Niekiedy nawet rezultaty zastosowania danej metody przechodziły moje oczekiwania, jak było to np. w przypadku metody sześciu myślowych kapeluszy Edwarda de Bono<sup>3</sup>. Jest to metoda opracowana specjalnie na potrzeby rozwiązywania problemów w większych grupach. Autor metody E. de Bono twierdzi, iż nasze kłopoty z rozwiązywaniem problemów, które często mają złożoną naturę, biorą się z faktu, iż zajmujemy się jednocześnie wieloma aspektami, co ogranicza nasze możliwości myślenia, zwłaszcza twórczego. Dlatego proponuje on rozbicie problemu na poszczególne elementy,

<sup>3</sup> E. de Bono, *Sześć kapeluszy czyli sześć sposobów myślenia*, Warszawa 1996.

których opracowaniem zajmuje się 6 małych grup: kapelusz biały faktami, czerwony emocjami, czarny prezentuje podejście pesymistyczne, żółty optymistyczne, zielony tworzy rozwiązania alternatywne, a niebieski kieruje przedstawianiem efektów pracy przez poszczególne grupy i dokonuje podsumowania.

Z zastosowania tej metody wyciągnęłam dwa istotne wnioski. Pierwszym z nich była naprawdę wysoka skuteczność tej metody w rozwiązywaniu rzeczywistych problemów nauczycieli. Podstawową zasadą, której zawsze przestrzegałam podczas zajęć, było to, iż nauczyciele sami mieli podać problem, jakim chcieliby się zająć, i miał to być problem szczególnie ich trapiący w pracy zawodowej. Zawsze więc propozycja, czym będziemy się zajmować, padała ze strony grupy. Zadziwiające jest to, że najczęściej podawanym przez nauczycieli problemem, z którym chcieliby się uporać, była niska frekwencja na lekcjach i duży odpad uczniów dorosłych ze szkół. Podczas pracy tą metodą nauczyciele uświadomili sobie wiele faktów, które powodują właśnie taki stan rzeczy, oraz potrafili sami zaproponować rozwiązania tego problemu. W jednej z grup praca była na tyle skuteczna, że jej efekty w postaci zapisanej dużej karty z propozycjami poprawy sytuacji jedna z dyrektorek zabrała ze sobą z postanowieniem wdrożenia ich w życie w swojej szkole dla dorosłych. Oprócz prób rozwiązania realnego problemu, nauczyciele mieli okazję zapoznać się z samą metodą, którą mogą stosować w swojej pracy.

Drugim ważnym wnioskiem było spostrzeżenie dokonane przeze mnie na podstawie małego „eksperymentu”, powodowanego ciekawością. Ponieważ metoda E. de Bono wymaga twórczego myślenia w podejściu do problemu i w jego rozwiązywaniu, przed realizacją metody zastosowałam w niektórych grupach kursowych pięcimi-nutowe ćwiczenie na rozbudzenie twórczego myślenia, które jednocześnie było elementem relaksu podczas zajęć. W grupach, w których zastosowałam takie ćwiczenie, realizacja metody E. de Bono była sprawniejsza i zaobserwowałam, iż nauczyciele podawali więcej ciekawszych pomysłów rozwiązania problemu w porównaniu z grupami, gdzie nie zastosowałam tych ćwiczeń. Oczywiście moje działanie nie nosiło żadnego znamion metodologicznych, było jedynie małą próbą sprawdzenia w praktyce skuteczności niektórych metod.

Dorośli to również grupa, która lubi się bawić. Nie jest prawdą, że zabawa przysługuje tylko dzieciom lub młodzieży i że tylko dzieci mogą uczyć się przez zabawę. Dorośli bardzo chętnie uczestniczą w edukacji organizowanej w formach zabawowych, gdzie zawarty jest element humoru, a także aktywności nie tylko intelektualnej, ale i emocjonalnej czy fizycznej. Zajęcia w takiej formie lepiej trafiają w potrzeby różnych typów wyobraźniowych (wzrokowcy, słuchowcy, kinestetycy). Jest to nie tylko przyjemniejszy sposób zdobywania wiedzy, ale umożliwia dorosłym stanie się na chwilę dzieckiem i w sytuacji, kiedy nie narażają się na ośmieszenie z powodu swojego niedorosłego zachowania, uczą się chętniej.

Na zajęciach podczas kursów andragogicznych, które miały charakter dość intensywny (cały dzień zajęć od rana do wieczora, z niewielkimi przerwami między zajęciami i jedną większą około południa), stosowałam też często elementy relaksu. Było to istotne ze względu na fakt, że zajęcia te wymagały od uczestników mnóstwa pracy, energii i skupienia uwagi. Korzystałam głównie z propozycji ćwiczeń zawartych w pracy Huberta Te mla, *Relaks w nauczaniu*, Warszawa 1997 oraz Carli H a n n a f o r d, *Zmysłne ruchy, które doskonają umysł*, Warszawa 1998. W książkach tych przedstawione zostały interesujące ćwiczenia, pozwalające grupie zarówno odpocząć, jak też rozbudzić motywację do dalszej pracy, podnieść poziom energii i zwiększyć aktywność. Muszę przyznać, że był to element nie tylko zabawy i odprężenia dla uczestników zajęć, ale również element o charakterze edukacyjnym. Uczestnicy zajęć niejednokrotnie podkreślali jeszcze w trakcie zajęć lub tuż po nich, że dane ćwiczenie bardzo im się podobało i z pewnością wykorzystają je na swoich zajęciach z dorosłymi.

Oprócz tego ważnym doświadczeniem było zastosowanie gry dyskusyjnej „Praktyka zawodowa” z kartami, które przygotowałam i nieco zmodyfikowałam na podstawie instrukcji Ulricha B a e r a z książki *Gry dyskusyjne. Materiały pomocnicze do pracy z grupą*, Lublin 2000. Gra polega na losowaniu kolejnych kart i odczytywaniu zapisanych na nich stwierdzeń (np. „wszyscy ludzie, z którymi pracuję są mili i otwarci”, „codzienne, bezsensowne błahostki utrudniają moją aktywność zawodową”, „w mojej pracy jestem narażony na obelgi i rozczarowania”, „mogłabym/mógłbym pracować w tym zawodzie jeszcze przynajmniej 20 lat”) oraz wyrażenie swojej zgody lub zaprzeczenia w zależności od rzeczywistej sytuacji zawodowej nauczyciela. Do tego należy rozwinąć swoją opinię, uzasadnić ją, podać przykłady. Jeśli ktoś z grupy ma coś ciekawego na dany temat do powiedzenia, może się wypowiedzieć i odnieść do wypowiedzi poprzednika. Bardzo często zdarza się, że w trakcie takiej gry osoby z grupy odkrywają, że nie są jedynymi, które mają dany problem, co już jest powodem do zmniejszenia ciężaru psychicznego takiej trudnej sytuacji. Zdarza się również, że uczestnicy gry wspólnie próbują znaleźć wyjście z kłopotliwej sytuacji. Ponadto, często uczestnicy gry, opisując problem, z którym się borykają, oczekują wsparcia i pomocy od pozostałych osób z grupy, wypowiedzi, co można by w tej konkretnej sytuacji zrobić. Z drugiej strony gra umożliwia pochwalenie się sukcesami, czy też dobrymi relacjami w zespole nauczycielskim.

Jest to gra, którą nauczyciele szczególnie lubią. Dostarcza im ona możliwości wymiany doświadczeń zawodowych, ale i dokonania pewnej refleksji nad własną działalnością praktyczną. Jest to szczególnie ważne, ponieważ umożliwia nauczycielom zatrzymanie się na chwilę nad własną pracą pedagogiczną oraz przyjrzenie się jej z dystansu. Natomiast opinie i komentarze pozostałych uczestników umożliwiają bardziej obiektywne spojrzenie na przedstawiane doświadczenia i dostarczają innej perspektywy w postrzeganiu problemów. To umożliwia nauczycielom np. dostrzeżenie możliwo-

ści działań, których do tej pory nie widzieli, jak też zobaczenia miejsc, w których ich praktyka zawodowa wymaga korekty, a nawet zmiany.

W podsumowaniu można wskazać na fakt, iż kursy przygotowania andragogicznego są konieczne, ponieważ stanowią szansę nie tylko na doskonalenie metodyczne czy wymianę doświadczeń, ale również na lepsze zrozumienie ucznia dorosłego, m.in. na podstawie własnych doświadczeń z uczeniem się.

Młodym andragogom zaś kursy takie umożliwiają zetknięcie się ze światem praktyki, ułatwiają wprowadzenie wielu ciekawych metod aktywizujących, jak również zapoznają z problemami, a także sukcesami, przewijającymi się w praktyce zawodowej nauczycieli dorosłych. Z pewnością dla obu grup jest to pożyteczne doświadczenie, które warto jest powtórzenia.

### **ANDRAGOGICAL APPROACH TO IN-SERVICE TRAINING FOR TEACHERS OF ADULT EDUCATION – PRACTITIONER'S REFLECTIONS**

#### Summary

The paper presents the author's experiences gained during andragogical courses for teachers head teachers from the schools for adults. The courses were conducted in 2004 and 2005 in the Center for Lifelong Education in Toruń. About 70 persons working in schools for adults in the area of northern Poland attended both editions of the courses. The main problem connected with teachers of adult education in Poland is the lack of legal regulations concerning teachers' qualifications and paths of in-service training and professional development.

In the following part of the present paper, the author characterizes the expectations of the course participants and their attitudes towards practical skills acquisition useful in teaching different subjects. What appeared to be very important and what was appreciated by teachers participating in this course, was the possibility of exchanging their professional experiences and sharing their successes.

Another reflection presented in the article was connected with teaching-learning methods used by the author during the courses. These were mainly active methods that helped the participants to define and solve their problems and reflect on their creative work and its implementation, e.g. six thinking hats method by E. de Bono, discussion games by U. Baer etc. Games and relaxation plays were also very important in the very intensive course.

In the summary, it was noted that there exists the real need of adult education teachers to participate actively in this kind of in-service training, to learn with new teaching-learning methods they could apply in their work with adult learners.